

Grégoire, R. (dir.) (1992). *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil des collèges.

Pierre W. Bélanger

Volume 19, numéro 4, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031688ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031688ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Bélanger, P. W. (1993). Compte rendu de [Grégoire, R. (dir.) (1992). *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil des collèges.] *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 808–809. <https://doi.org/10.7202/031688ar>

Grégoire, R. (dir.) (1992). *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil des collèges.

Pourquoi obligerai-je les étudiantes et les étudiants à lire cet ouvrage? D'abord, pour sa rigueur méthodologique, pour le choix de l'unité de comparaison et, finalement, pour l'abondance d'informations à jour sur les pays et les provinces étudiés. Les auteurs étaient bien conscients des difficultés à surmonter dans une analyse comparative (p. 18) et des limites qui leur étaient imposées par ce type d'analyse. Ainsi, ils ont choisi de décrire les ressemblances et les différences entre pays et provinces sans viser à les expliquer. Ce n'était pas là le mandat défini par les commanditaires, le Conseil des collèges et la Fédération des cégeps.

Un plan de travail a été établi avec beaucoup de rigueur. Il s'agirait de monographies portant sur cinq pays (États-Unis, Norvège, Allemagne, France et Angleterre) et deux provinces canadiennes (Ontario et Colombie-Britannique). Une même grille de recherche comprenant 34 thèmes serait appliquée pour la cueillette des données. Finalement, l'analyse des données et la rédaction des monographies comprendraient quatre parties identiques pour chaque pays et province: 1) l'organisation générale du système d'enseignement; 2) l'aménagement curriculaire et pédagogique, les programmes, la pédagogie et l'évaluation; 3) le couple central, soit les enseignants et les étudiants; 4) interrogations d'aujourd'hui et pour demain, en relation avec les questions posées sur le développement de l'enseignement collégial au Québec.

Le choix de l'unité d'analyse soulevait d'importants problèmes méthodologiques. Dans de telles études, on choisit ordinairement comme unité d'analyse l'institution, par exemple, le collège communautaire et le cégep. On sait les problèmes méthodologiques de comparabilité que soulèvent ces études puisque la plupart du temps ces institutions ne comprennent pas les mêmes années d'études dans le cheminement des étudiants. Pour contourner ces difficultés, les auteurs ont choisi comme unité d'analyse les années d'études

correspondant à celles du cégep, soit les 12^e, 13^e et 14^e années d'études. Les questions qu'on s'est alors posées étaient celles-ci: Où se situe la 12^e année d'étude dans le système scolaire de tels pays? Quel en est le programme? Combien d'étudiants y sont inscrits? Etc. Ce choix de l'unité d'analyse était le plus judicieux pour les objectifs poursuivis. Il est évident qu'on ne peut comparer les taux d'abandon des 12^e, 13^e et 14^e années, alors que dans le cas de la 12^e année, c'est l'année terminale du secondaire et dans les cégeps, la première année. Par contre, on peut comparer les programmes (la pédagogie, etc.) avec une plus grande validité.

Il ne s'agit pas ici de commenter le contenu des analyses, mais mentionnons quand même comment sont utiles pour le lecteur les tableaux décrivant les cheminements des étudiants dans l'ensemble des systèmes scolaires, avant la 12^e année et après la 14^e année, et même si selon leur mandat, l'analyse ne devait porter que sur les 12^e, 13^e et 14^e années. Ces tableaux constituent un outil de travail indispensable pour tous ceux qui ont un intérêt en éducation comparée.

Les auteurs consacrent un nombre à peu près égal de pages à chaque monographie. La plus courte porte sur la Colombie-Britannique (31 pages) et la plus longue (51 pages) sur les États-Unis. Les autres se situent entre 37 et 42 pages. Cette constatation nous amène à nous poser des questions sur le choix des pays. On consacre 72 pages au Canada et 50 pages aux États-Unis. Les auteurs affirment bien qu'il y a de grandes différences entre les systèmes scolaires des états américains, mais souvent on a aussi l'impression qu'il n'y a qu'un système scolaire américain. Pourquoi ne pas avoir choisi de faire une monographie par état, comme on l'a fait pour le Canada? Pourquoi pas le Massachussets et la Californie pour les États-Unis et l'Ontario seulement pour le Canada, tout en incluant des données d'ensemble pour le Canada, comme les auteurs le font pour les États-Unis?

Les auteurs concluent leur étude sur quatre impressions d'ensemble: 1) la complexité des systèmes scolaires à laquelle il aurait fallu ajouter la complexité de l'analyse comparative de systèmes complexes; 2) le problème irrésolu des relations entre la formation fondamentale et la formation professionnelle; 3) la très grande différence entre les systèmes: cela va de soi si on compare l'Allemagne et les États-Unis, mais il aurait été utile ici de faire un tableau synthèse qui aurait fait ressortir les ressemblances; par exemple, la 12^e année se fait à l'école secondaire aux États-Unis, en Ontario, en Colombie-Britannique, etc.; l'apprentissage se fait dans tel et tel pays, etc.; 4) le manque de planification sur la base de données fiables et longitudinales.

Cette étude nous aide à mieux comprendre notre propre système scolaire, à relativiser nos opinions sur nos politiques en matière d'éducation et fait surtout ressortir les multiples solutions de rechange qui s'offrent aux choix politiques sans cependant pouvoir dire laquelle est la meilleure. Encore une fois, lecture obligatoire.

Pierre W. Bélanger
Université Laval